

EDUCAÇÃO ESCOLAR INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NA ANTIGUIDADE E NA ATUALIDADE

Flávia Russo Silva Paiva¹
 Alessandra Victor do N. Rosa²
 Valdeney Lima da Costa³

Resumo

Refletir acerca da formação completa para o indivíduo não é uma tarefa atual, mas sim característica recorrente desde os primórdios da civilização grega, em que os gregos buscavam formar um cidadão completo para atuar na *pólis*. O contexto atual trouxe à tona essa discussão apresentando-a sob o epíteto de ‘educação integral’, por meio de diferentes concepções educacionais. Compreender o significado desta expressão requer, primeiramente, a consciência de que não existe consenso quanto a sua definição. Assim, consideramos pertinente recorrer ao passado na tentativa de identificar as matrizes ideológicas que, em uma perspectiva sóciohistórica, fundamentaram uma das concepções dessa educação mais ampla direcionada aos indivíduos. Desse modo, o presente artigo objetiva refletir sobre as concepções que fundamentam uma formação escolar integral para o indivíduo, partindo da *paidéia* grega à reflexões sobre o(s) discurso(s) acerca da educação integral, fomentado pelas políticas educacionais brasileiras na cenário atual. Especificamente, buscaremos compreender as diferentes concepções de educação escolar integral e caracterizar a natureza histórica e filosófica desta. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e apoiamos nossas análises nas contribuições teóricas de autores que se debruçam ao estudo da educação integral e(m) tempo integral, a saber: Cavaliere (2004, 2009, 2014), Coelho (2004a, 2004b, 2009, 2014), Paiva (2013, 2014), Rosa (2011), dentre outros. Os resultados dessa pesquisa revelaram que na atualidade existe uma diversidade de conceitos acerca da terminologia educação integral, principalmente nos discursos das políticas governamentais. Esse fato, além de não cooperar para seu fortalecimento enquanto política pública, também dificulta a elaboração de práticas pedagógicas que a sustente, visto que o entendimento sobre esse tipo de educação é caracterizado por dissensos.

Palavras-chave: Formação integral. Educação escolar integral. Tempo integral.

FULL-TIME EDUCATION: CONSIDERATIONS ABOUT ANTIGUITY AND CONTEMPORARY EDUCATIONAL CONCEPTS

Abstract

Full-time education is not a current task, it has been a recurrent feature since the beginning of Greek civilization, though, as the Greeks sought to educate citizens integrally for their role in the polis. Considering that, this paper presents full-time education in different educational concepts. In order to understand the meaning of this expression, it is necessary to be aware that there is no consensus

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO.

²Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO.

³Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pesquisador do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO.

of its definition. Thus, it is relevant to appeal to past in an attempt to identify the ideological matrices that, in a social historical perspective, justify this broader education concepts towards individuals. Therefore, this article aims to reflect on the concepts that underlie a comprehensive school education for the individual, based on the Greek “Paideia” to reflect about the address of full-time education promoted by Brazilian educational policies currently. Specifically, it seeks to understand the different conceptions of full-time education and to characterize its historical and philosophical nature. Methodologically speaking, bibliographical research was used to analyze the authors’ theoretical contributions about full-time education: Cavaliere (2004, 2009, 2014), Coelho (2004a, 2004b, 2009, 2014), Paiva (2013, 2014), Rosa (2011), among others. The results of this research revealed that at present there is a diversity of concepts of comprehensive education terminology, especially in the speeches of government policies. Besides interfering on its strengthen as a public policy, this fact, also hinders teaching practices development which support it; overall this type of education is characterized by disagreement.

Keywords: Comprehensive training. Comprehensive school education. Full-time.

Introdução

A proposta da educação integral retorna aos debates no contexto atual da educação brasileira, principalmente com a implantação de vários projetos de tempo integral direcionados para as escolas públicas do território nacional.

Embora o tema em questão esteja, na atualidade, presente em discursos políticos, bem como tenha se constituído em objeto de pesquisas e estudos acadêmicos⁴, acreditamos que pouco se avançou na discussão teórico-prática acerca do que seja essa educação escolar mais completa para o indivíduo. As *pistas* e noções que temos, nos parece ainda que não dá conta de compreendermos a polissemia de entendimentos que perpassa o termo educação integral.

Desde o ano de 1995, o Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)⁵, grupo de pesquisa que participamos, vêm reunindo estudiosos e pesquisadores interessados em discutir aspectos conceituais e práticos sobre a educação integral e seus temas correlatos, tais como: políticas públicas educacionais, jornada escolar ampliada, currículo, formação docente, entre outros.

Problematizamos, neste estudo, a educação integral escolar em suas diferentes concepções compreendidas no cenário educacional. Isso porque, apesar de algumas questões já estarem esclarecidas, como, por exemplo, a diferença existente entre educação integral e tempo integral⁶, avaliamos que outras indagações ainda carecem serem analisadas e problematizadas. Assim, são

⁴Algumas produções acadêmicas acerca da temática em discussão neste artigo podem ser encontradas no endereço eletrônico do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO): <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes>

⁵Este grupo de pesquisa é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Possui acervo bibliográfico e documental, impresso e digital sobre temas relacionados à educação integral e(m) tempo integral.

⁶As terminologias educação integral e tempo integral, embora semelhantes não são sinônimas. De acordo com Coelho (2009) podemos compreender a educação integral, de modo geral, como a oferta de uma formação, a mais completa possível, para o indivíduo. E quanto ao tempo integral, a referida autora considera que este carece ser analisado dentro de um contexto histórico e diante dos fatores culturais que nele interferem. Diante dessa diferenciação, utilizamos, em alguns momentos, a expressão educação integral e(m) tempo integral.

pertinentes os questionamentos do tipo: o que consideramos educação escolar integral? Qual a natureza histórica e filosófica desse termo?

Nessa perspectiva, o texto que propomos objetiva refletir sobre as concepções que fundamentam uma formação escolar integral para o indivíduo, partindo da *paidéia* grega à reflexões sobre o(s) discurso(s) acerca da educação integral, fomentado pelas políticas educacionais brasileiras na atualidade. Especificamente, buscaremos compreender as diferentes concepções de educação escolar integral e caracterizar a natureza histórica e filosófica destas.

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica, apoiada nos estudos de Cavaliere (2004, 2009; 2014), Coelho (2004a, 2004b, 2009; 2014), Paiva (2013; 2014), Rosa (2011), dentre outros, considerando suas reflexões sobre as temáticas: educação escolar integral e tempo integral.

Para refletir sobre as questões norteadoras, organizamos este artigo em três partes: (1) discussão sobre o surgimento do conceito de educação (escolar) integral; (2) reflexões acerca da educação (escolar) integral na atualidade; e (3) apresentação das considerações que este estudo suscitou.

A fim de iniciar nossa reflexão, perguntamos: quando emergiram as discussões sobre a educação (escolar)⁷ integral? Seria possível precisar um período histórico?

Considerações sobre o surgimento do conceito de educação (escolar) integral

Atualmente a expressão educação integral presente no discurso educacional brasileiro pode ser compreendida, dentre outros entendimentos, pela tentativa de oferecer uma educação mais ampla para os sujeitos. No entanto, sua definição necessita ser estabelecida a partir das *matrizes ideológicas*⁸ que sociohistoricamente a constituíram (COELHO, 2009).

Numa perspectiva sóciohistórica, é possível considerar que a discussão sobre uma formação completa para o homem tenha sua origem na civilização antiga, no mundo grego, pois “[...] se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegaremos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito” (COELHO, 2009, p. 85).

A *paidéia*, na perspectiva teórica platônica, dividia-se na formação da alma individual e na formação política. Além disso, estava voltada para os papéis sociais dos indivíduos de acordo com a classe social que pertenciam. Quanto à formação da alma, Platão a teorizava numa lógica hierárquica, ou seja, diferenciando as almas e estabelecendo uma ordem entre estas. Com a formação política não era diferente, existia hierarquia de acordo com a classe social da qual o indivíduo pertencia, a classe dos governantes, dos guardiães ou dos produtores (CAMBI, 1999).

Os gregos preocupavam-se em formar um ideal de homem, e esta formação, inferimos, deveria se fundamentar numa concepção ampliada de educação, a qual deveria englobar um “conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais” (JAEGER, 2010, p. 335). Um dos

⁷Utilizamos a expressão “escolar” entre parênteses a fim de reforçarmos o nosso entendimento em relação à formação integral, a qual pode acontecer na escola ou fora dela. Neste estudo destacamos a centralidade da escola no processo formativo dos sujeitos.

⁸Para mais informações vide Coelho (2009).

objetivos de formar esse ideal de homem voltava-se para o desejo de que este pudesse atuar na vida política da *pólis*.

Sendo assim, é possível inferir que os gregos defendiam uma educação mais completa para os cidadãos, de modo que podemos associar tal fato a uma das concepções que reconhece a educação integral como aquela que, de modo geral, busca contemplar as diversas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, seja no âmbito cognitivo, físico, estético, ético, afetivo e cultural, dentre outros. No entanto, vale ressaltar que os gregos ainda não intitulavam essa educação mais completa sobre o epíteto de educação integral.

O conceito de educação integral que estamos considerando, possui, portanto, suas origens na Grécia antiga e caracteriza-se, conforme exposto anteriormente, pela busca de uma formação mais completa para o homem (COELHO, 2009). De todo modo, tal educação não se concretizou imediatamente na forma de instituição pública escolar.

Para além do pensamento grego, outras reflexões sobre a educação integral puderam ser percebidas em outros contextos históricos e territoriais. Exemplo disso ocorreu no século XVIII com a Revolução Francesa, em que os jacobinos reivindicavam uma educação completa para crianças das escolas públicas primárias, ou seja, que pudesse desenvolver suas faculdades físicas, intelectuais e morais (COELHO, 2009).

Outra perspectiva de educação integral pôde ser observada na vertente político-filosófica anarquista, desenvolvida principalmente pelo pensador Mikhail Bakunin⁹ (1814 – 1876), de modo que coube ao pedagogo Paul Robin (1837 – 1912) a sistematização e implantação de uma prática pedagógica alicerçada no conceito de educação integral na perspectiva anarquista (GALLO, 2002).

Contrários à situação política da época, os anarquistas, representando um dos expoentes da corrente socialista¹⁰, questionavam a ordem social existente e almejavam a formação de outra, considerando a educação como uma estratégia importante no processo de revolução social. Nessa perspectiva, defendiam o oferecimento de uma educação completa para a classe operária, a fim de que não existisse na sociedade uma classe que soubesse mais do que outra e que por isso pudesse explorá-la e dominá-la (PAIVA, 2013). A concepção de educação integral na ótica dos teóricos anarquistas apresentava um caráter crítico-emancipador, por defender

[...] o ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, a fim de que

⁹A compreensão teórica sobre educação integral aqui discutida é encontrada no pensamento deste autor na ideia de instrução integral, entendida por ele como sendo a unificação do trabalho intelectual e trabalho manual. Tal aspecto integra as bases da chamada educação libertária (BAKUNIN, 2003).

¹⁰Ressaltamos que os marxistas também defendiam a educação integral consubstanciada na formação integral, fundamentando-se nos conceitos de politecnia e omnilateralidade. A politecnia refere-se ao domínio científico e técnico, ou seja, tecnológico dos processos produtivos, de modo que a educação politécnica representaria para o trabalhador a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. Quanto à omnilateralidade, representa uma formação mais ampla, compreendendo as múltiplas dimensões do ser humano e que possibilitaria o desenvolvimento integral do trabalhador (MANACORDA, 1991).

todos possam igualmente tornar-se homens completos (MORIYÓN, 1989, p. 43).

Coelho (2009) chama atenção para o fato de que a educação integral proposta pelos anarquistas ancorava-se sob uma perspectiva progressista e emancipadora, porém esta não é uma característica inerente a todas as concepções político-ideológicas de educação integral.

Em termos históricos, é pertinente mencionar o movimento denominado Integralismo, que no Brasil teve ideias divulgadas nos anos 1930, liderado pelo político partidário Plínio Salgado. Os integralistas, como eram chamados, ancorados na ideologia conservadora, compreendiam esse tipo de educação como aquela que “[...] se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999, p. 46).

Nesse sentido, a educação integral na ótica dos integralistas caracterizava-se pela tríade ‘Deus, Pátria e Família’, de modo que era com base nesses pilares que os referidos pensadores expressavam o modo como deveria ser a formação destinada ao homem integral (COELHO, 2004a). Acrescenta-se que o processo formativo para as massas, visando uma educação integral para o homem integral “(...) não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

Diante dessas considerações, vale ressaltar que “[...] a educação integral defendida pelos integralistas fundamentava-se, também, em uma concepção doutrinária, de modo que incorporava à educação escolar um caráter religioso” (PAIVA, 2013, p. 27). Sendo assim, esta deveria estar a serviço do Estado Integral e formando os indivíduos para servir aos seus interesses. Tal perspectiva de educação enfatizava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, o que faz com que possamos caracterizá-la como político-conservadora (COELHO, 2004b).

Contrariando os princípios ideológicos presentes nas perspectivas anarquistas e integralistas, a concepção de educação integral liberal, que foi representada no Brasil pelo movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova, caracterizou-se pela negação à pedagogia tradicional e pela defesa de que a educação não poderia restringir-se apenas a instrução, mas deveria buscar preparar o cidadão para a sociedade em constante transformação (GERMANI, 2006).

Tal perspectiva de educação baseava-se na vertente filosófica pragmatista, a qual se desenvolveu, mais especificamente, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha tendo como característica a oposição à filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo, entendido como apenas teórico (ARANHA, 2006). Teve como principal representante William James (1842 – 1910) o qual afirma que o termo ‘pragmatismo’ tem origem na palavra grega prágma, que corresponde à ação, da qual deriva as palavras ‘prática’ e ‘prático’.

O filósofo e pedagogo John Dewey (1859 – 1952) foi influenciado pelo pragmatismo de William James e se tornou o maior difusor dessa teoria, a qual, conforme mencionamos anteriormente, fundamentou o movimento denominado Escola Nova. Este contribuiu fortemente para a divulgação dos princípios escolanovistas.

Um dos principais ideais defendidos por John Dewey concentrava-se na questão da educação ser vida e não preparação para esta. Com isso, Dewey buscava alertar para o fato de que ao se

considerar a educação como preparação para a vida corria-se o risco de associar que os conhecimentos são essenciais somente para um tempo futuro, acarretando desvinculação entre a educação e o contexto do aluno. Logo, compreendeu ser importante a existência de uma intensa ligação entre a realidade do aluno e a educação, de modo que isto ocorra num contexto de construção de experiências e que o educando seja o principal partícipe do processo de aprendizagem (CARLESSO; TOMAZETTI, 2009).

Assim, como podemos perceber, no Brasil as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por intensas discussões sobre educação e pedagogia. Dentre estas destacamos, principalmente, o embate entre os socialistas (anarquistas) e os conservadores (integralistas), além de grupos liberais (escolanovistas). Os socialistas lutavam por uma educação com vista à transformação social. Os conservadores defendiam uma pedagogia tradicional, enquanto os liberais apoiavam-se nos ideários da Escola Nova, com a pretensão de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola.

Neste cenário, merece destaque Anísio Teixeira (1900 – 1971), defensor das ideias de John Dewey, principal responsável pela disseminação do escolanovismo no Brasil e que contribuiu para o engenho de escolas públicas de tempo integral em nosso país.

Foi na década de 1950 que uma das propostas educacionais de Anísio Teixeira foram concretizadas, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado num bairro periférico da cidade de Salvador/Bahia. Vale mencionar que na época, Teixeira ocupava o cargo de Secretário de Educação do Estado da Bahia, fato que possibilitou com que ele implantasse tal experiência (PAIVA, 2013).

O CECR visava oferecer às crianças uma educação *escolar* integral, incluindo o fornecimento de alimentação, práticas de higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (ARANHA, 2006). Consistia num complexo composto por quatro escolas-classe e uma escola-parque. Destinava-se atender 4.000 alunos, sendo que cada escola-classe atenderia mil, em dois turnos de 500. A escola-parque receberia os 4.000 alunos divididos em dois turnos, ou seja, atenderia 2.000 alunos no turno matutino e 2.000 alunos no turno vespertino.

As crianças eram recebidas no CECR às 07h30min da manhã onde permaneciam até às 04h30min da tarde. Dessa forma, os alunos frequentavam a escola-classe e no contraturno, ou seja, no horário complementar, eram recebidos pela escola-parque onde também se alimentavam e tomavam banho. Havia na escola-parque um pavilhão de trabalho, ginásio, de atividades sociais, teatros, bibliotecas, além de edifícios de restaurantes e de administração (TEIXEIRA, 1977).

O CECR é a concretização da concepção de educação integral defendida por Anísio Teixeira. Seu objetivo consistia “[...] oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1977, p. 130).

Durante os anos de ditadura militar no Brasil, Anísio Teixeira manteve-se afastado da vida política e isso fez com que a sua proposta de educação em tempo integral ficasse esquecida por um período. Contudo, é importante ressaltar que anteriormente a esse período, a intenção de criar uma instituição semelhante ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro esteve presente no plano educacional de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, na ocasião em que este exercia o cargo de

Diretor do INEP, em meados de 1957. Sendo assim, nesta ocasião, Anísio Teixeira retomou a proposta da Escola Parque, primeiramente implantada em Salvador, e propôs a sua criação na nova Capital do país (NUNES, 2009).

Nos anos 1980 e 1990, já no período da redemocratização do país, o debate acerca da criação de escolas de tempo integral foi impulsionado, dentre outros, por Darcy Ribeiro, o qual planejou, criou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro.

Nesta ocasião, destaca-se Leonel de Moura Brizola, governador eleito no Estado do Rio de Janeiro, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), juntamente com Darcy Ribeiro, seu vice-governador e Secretário de Estado de Ciência e Cultura. Eles assumiram duas gestões estaduais, uma referente ao período de 1983 a 1986 e outra de 1991 a 1994 (GERMANI, 2006).

Brizola e Ribeiro colocaram a educação como prioridade de sua gestão estadual, no sentido de desenvolver políticas educacionais voltadas para as camadas populares. Para isto criaram o I Programa Especial de Educação (PEE), em 1985, e posteriormente o II Programa Especial de Educação, ambos visando implantar uma nova rede de escolas públicas de horário integral. A meta era construir 500 Centros Integrados de Educação Pública durante o período governamental (RIBEIRO, 1986).

Esta proposta de criação dos Centros Integrados para o desenvolvimento da educação em tempo integral baseou-se num diagnóstico realizado por Darcy Ribeiro, o qual apontou que a incapacidade do Brasil em educar e alimentar as crianças e adolescentes demonstra o descaso do país para com sua população. A partir disso, Darcy propôs como solução para esse problema o oferecimento de uma escola de horário integral, a exemplo dos países desenvolvidos e do CERC na Bahia, buscando evitar que crianças, principalmente aquelas proveniente de famílias de baixa renda, ficassem em situação de abandono no período em que seus pais ou responsáveis estivessem no trabalho ou, ainda, que ficassem em casa assumindo tarefas de adultos, tendo assim sua infância prejudicada (MAURÍCIO, 2004).

Vale destacar que os CIEPs se localizavam em áreas habitadas por famílias de baixa renda devido ao objetivo do projeto em atender alunos provenientes deste segmento da população e acolhiam as crianças das oito horas da manhã até às cinco horas da tarde (RIBEIRO, 1986). Oferecia aos alunos aulas relativas ao currículo básico nacional, complementadas com atividades de estudo dirigido, esportivas, bem como participações em eventos culturais (GERMANI, 2006).

Diante das informações apresentadas, nota-se que a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, na década de 1950, concretizada por Anísio Teixeira, bem como a dos CIEPs¹¹, implantados no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990 por Darcy Ribeiro, serviram de "modelo" para outras experiências que se materializaram ao longo do tempo no Brasil, como ocorreu na década de 1990, em que o governo federal implementou os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs).

¹¹Cabe ressaltar que o ideário deste Centro serviu de referência para implantação de projetos municipais, a exemplo de Americana (SP) e estaduais, conforme ocorreu no Rio Grande do Sul, terra natal de Leonel Brizola.

Os CIACs foram criados na ocasião do governo Fernando Collor (Partido da Reconstrução Nacional – PRN). Quando ocorreu o seu “impeachment” o vice-presidente, Itamar Franco (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) assumiu o cargo entre os anos de 1992 a 1994 (ROSA, 2011) e, nesse período, realizou algumas modificações no projeto dos CIACs. Uma dessas alterações foi justamente o nome do programa, que deixou de se chamar Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e passou a ser denominado Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Foi no ano de 1991, ocasião em que ainda Collor ocupava o cargo de presidente da República, que este divulgou o Projeto Minha Gente, enquanto uma proposta social que visava à articulação entre os sistemas de educação, saúde, assistência e promoção social para favorecer o atendimento às crianças e adolescentes. Tal projeto propunha a construção, pelo governo federal, de estabelecimentos públicos, os CIACs, para nestes espaços ofertar múltiplas atividades aos jovens. A meta do governo federal consistia em construir um total de 500 (quinhentos) CIACs em áreas periféricas de todo o território nacional (ROSA, 2011).

Vale ressaltar que no ano de 1992, o Projeto Minha Gente foi reformulado em alguns aspectos e passou a ser denominado Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), ocasião em que os CIACs também sofreram alterações, como mencionado anteriormente, e passaram a ser denominados Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Segundo Rosa (2011), a responsabilidade de viabilização do Pronaica era compartilhada pelos sistemas federais, estaduais e municipais, diferentemente do que ocorria no primeiro programa, Minha Gente, em que o governo federal era o responsável por sua execução.

Além do CECR, dos CIEPs e dos CIACs/CAICs, outras iniciativas semelhantes a essas experiências foram criadas, como por exemplo: os Centros de Educação Integral (CEIs), implantados durante o governo de Roberto Requião em Curitiba, em meados dos anos 1980, e os Centro Educacional Unificado (CEUs) criados na gestão da Marta Suplicy, em São Paulo, nos anos 2000. Ademais, é importante mencionar que recentemente, outras ações de ampliação do tempo diário do aluno sob a responsabilidade da escola vêm se efetivando, sob a forma de projetos em escolas da rede pública de vários municípios do país.

O breve histórico apresentado teve o intuito de refletir sobre a constituição do conceito de educação integral de modo a evidenciar a não existência de uma única definição. Na verdade, foi uma tentativa de evidenciar diferentes concepções político-filosóficas para a terminologia, bem como de sua materialização por meio da jornada escolar ampliada.

Sendo assim, após apresentarmos reflexões acerca das concepções que fundamentavam a formação integral na Grécia antiga, assim como em outros movimentos históricos, buscaremos pensar no(s) modo(s) como esse tipo de formação mais completa tem sido proposto no contexto brasileiro atual.

A Educação Escolar Integral no Contexto Brasileiro Atual

Com base nas reflexões expostas anteriormente, podemos verificar que ao longo da história surgiram diferentes maneiras de conceber a educação integral. O presente estudo, portanto, não tem

a pretensão de abordar todas as concepções de educação integral desenvolvidas ao longo da história, nem atribuir juízo de valor a nenhuma delas. O intuito é apontar algumas perspectivas que estão em polaridade no contexto brasileiro atual.

Nesse sentido, no atual contexto educacional, notamos que existem duas perspectivas de entendimento do conceito de educação integral, que, de alguma forma, materializam-se em práticas de educação integral e(m) tempo integral. A primeira delas está atrelada a uma dimensão sociohistórica dos conhecimentos produzidos pela humanidade e a outra se vincula ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir de uma dimensão contemporânea (COELHO, 2014). Portanto, cada uma delas ancora-se numa determinada visão de mundo, sociedade e sujeito.

A concepção sociohistórica de educação integral ganha contorno por meio da implantação do tempo integral, o que não significa que apenas o tempo, como um dos “pilares” da organização escolar, contribui para uma formação mais significativa em termos cognitivos, físicos e estéticos. Na verdade, essa concepção coloca em evidência a função da escola, considerando a formação escolar do educando e valorizando os conhecimentos socialmente construídos ao longo da história. Sua perspectiva é contribuir para a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões e, nestes termos, o tempo ampliado acaba por favorecer uma organização curricular mais “rica” em termos de teoria e prática.

Diante da situação de pobreza e exclusão social, pelas quais muitas crianças em nosso país encontram-se submetidas, Guará (2009) aponta outra concepção de educação integral, associada ao tempo integral, como alternativa de equidade e proteção para essa parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições de vulnerabilidade social. Esta concepção tem como fundamento a doutrina da proteção integral, defendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, e enfatiza a educação integral “como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões” (p. 65), considerando não somente a potencialidade educativa dos contextos escolares, mas também dos não-escolares.

Nestes termos, as características das duas perspectivas de educação integral levantadas anteriormente permitem-nos inferir que a concepção de educação integral sociohistórica tem como prioridade o escolar e o processo ensino-aprendizagem. Já a perspectiva vinculada ao ECA, tem um caráter mais assistencial.

A partir da concepção de educação integral apresentada na perspectiva de Guará (2009), observamos que a ideia de associar a educação integral em tempo integral como proteção integral, a fim de evitar a permanência de crianças e adolescentes em situações de risco pessoal e social, seja na rua ou em outros locais em que permanece, não é atual em nosso cenário educacional, já que a proposta de Anísio Teixeira, ao criar o CECR em um bairro pobre da cidade de Salvador/Bahia, apontava também para este mesmo objetivo.

Contudo, apesar de não podermos desconsiderar esta finalidade da educação em tempo integral, tendo em vista que ela consiste numa forte demanda da população, é preciso permitir que o caráter educativo das propostas educacionais não seja esquecido em decorrência de aspectos do âmbito social.

Cavaliere (2014), autora que se debruça sobre esta temática, destaca a importância de uma concepção educacional que reconheça a multidimensionalidade dos sujeitos e que valorize a escola, indo ao encontro das características que sustentam a educação integral numa perspectiva sóciohistórica.

Ademais, conforme evidenciamos, a discussão acerca da educação escolar integral encontra-se atrelada à discussão da ampliação da jornada escolar. Sobre esse aspecto, Cavaliere (2009) menciona que duas vertentes vêm se configurando no Brasil quanto aos modos de organização desse tempo ampliado. A primeira visa ao investimento em mudanças no interior da escola para atender alunos e professores em tempo integral e pode ser associada à concepção sociohistórica de educação integral. Já a segunda, tende a buscar apoio de parceiros da sociedade, como instituições e projetos, de modo a articular o trabalho e oferecer atividades aos alunos no turno alternado às aulas pertencentes ao currículo regular, não necessariamente nas dependências físicas da escola, mas também fora dela, ou seja, tem uma perspectiva mais contemporânea de educação integral. Tais vertentes podem ser observadas, principalmente, no desenvolvimento de projetos e programas, vinculados às secretarias de estado de educação que buscam o oferecimento de uma educação em tempo integral.

Nessa lógica, percebemos a existência de uma diversidade de conceitos acerca da terminologia educação integral, envolvendo ou se confundindo com o termo tempo integral nas propostas governamentais. Isso acaba por dificultar a compreensão dos termos e a consolidação de uma política pública de tempo ampliado de caráter nacional.

Em estudo desenvolvido por Menezes (2009) sobre os aparatos legais que versam sobre o tempo integral fica evidente que as legislações, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Decreto 6.253/2007, em seu art. 4º, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, bem como uma de suas materializações – o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), dentre outros dispositivos legais, consistem em estratégias para a consolidação da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, consideramos importante destacar o fato de que as legislações mencionadas não se referem à educação integral e sim ao tempo integral ou a jornada ampliada¹².

É apenas na Lei n. 13.005/14 que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, que observamos a menção da expressão educação em tempo integral. No entanto, a nosso ver, inferimos que o uso desta terminologia pode não significar educação integral no sentido pleno que esta assume. Por isso, entendemos que a oferta de um leque de atividades em uma jornada integral não necessariamente implica numa educação completa. Mais do que agregar atividades na jornada escolar, é preciso, pois, pensar na finalidade formativa dessas tarefas, no currículo, na formação docente, sobretudo, na aprendizagem discente.

¹²Entende-se por “tempo integral” a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Dec. 6.253/2007, art. 4º). Já a expressão “jornada ampliada” refere-se a um período superior a quatro horas diárias. Dessa forma, em termos quantitativos, é possível inferir que a definição de “jornada ampliada” compreende a de “tempo integral”.

Em se tratando do PNE (2014/2024), este apresenta a meta n. 6, cuja finalidade é oferecer educação em tempo integral em pelo menos metade do universo de escolas públicas, de modo que sejam atendidas, no mínimo, 25% por cento dos alunos matriculados na Educação Básica.

Na perspectiva do cumprimento da meta o discurso governamental destaca o Programa Mais Educação (PME)¹³, iniciativa do governo federal que integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007, regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010, objetivando constituir-se em estratégia indutora da ampliação da jornada escolar no país (BRASIL, 2009).

O PME está em vigência desde 2008 e, atualmente, atende diversas escolas estaduais e municipais do país. Por meio dessa iniciativa, o período de permanência diária do aluno na escola ou em atividades escolares foi ampliado com a inserção de atividades diversas em seu currículo, como dança, teatro, acompanhamento pedagógico, modalidades esportivas, dentre outras.

Segundo Paiva (2013) as diretrizes desse Programa enfatizam a educação integral na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras e defendem uma educação que busque superar o processo de escolarização centrado na instituição escola. Este movimento iniciado na década de 1990, em Barcelona, na Espanha, defende o reconhecimento e a utilização educativa de espaços da cidade. A ideia é educar na cidade ou em seus espaços e territórios, por meio de ações coletivas, envolvendo seus próprios residentes.

No Brasil, mesmo antes da implementação do PME, programas já haviam sido criados seguindo a perspectiva do movimento das cidades educadoras. Os programas Bairro-Escola em Nova Iguaçu (RJ) e Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) são exemplos desse fomento. Tais projetos possuem em comum a ideia de oferecer uma educação integral aos alunos beneficiários, mediante ampliação do tempo escolar e ações extraescolares no contraturno e para além dos muros da escola.

Nos últimos anos, outros projetos governamentais de escola de tempo integral têm se configurado com base nas concepções denominadas pela pesquisadora Cavaliere (2009) como multissetoriais e também se fundamentando na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras (PAIVA, *et al.*, 2014), ou seja, consideram que a educação em tempo integral não necessariamente precisa ser ofertada somente pela instituição escolar e que as atividades escolares podem ser realizadas para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (BRASIL, 2011).

Diante dessa realidade, verificamos que a terminologia educação integral é polissêmica, já que pode ser fundamentada com base em diferentes concepções e a partir de diversas visões de mundo, sociedade e sujeito. Nestes termos, é imprescindível refletirmos sobre os projetos educacionais planejados e implantados, para que possamos compreender os elementos que envolvem o ensino público e as políticas de educação integral em tempo integral.

¹³No momento da escrita deste artigo o Programa Mais Educação consiste na ação vigente, de responsabilidade do governo federal, que busca efetivar a ampliação da jornada escolar. Ressaltamos que além dessa experiência, existem outras de âmbitos estadual e municipal.

Algumas considerações

Buscando refletir acerca das concepções de uma educação integral para o homem na antiguidade clássica, bem como no cenário brasileiro em dias atuais, algumas inferências podem ser estabelecidas por meio da incursão teórica realizada neste estudo.

Observamos, de modo geral, que na antiguidade, o modelo educativo fundamentado pela *paideia* foi pensado sob a ótica dos diferentes filósofos, apresentando como característica peculiar uma formação ampla e completa para o indivíduo.

Nessa dinâmica, enfatizando a perspectiva platônica, foi possível observar a existência de uma compreensão de educação, a qual tinha por objetivo educar os homens das diferentes classes, de acordo com a função que deveriam exercer na cidade.

Contrariamente, verificamos na atualidade a existência de uma diversidade de conceitos, alguns deles confrontantes, acerca do que seja educação integral, principalmente nos discursos das políticas governamentais.

Sobre essa diversidade de concepções acerca da educação integral escolar consideramos que existe uma “disputa” política e ideológica envolvendo a terminologia educação integral. Por um lado, temos um grupo que defende uma educação *escolar* integral, de natureza histórica, fundamentada em conhecimentos construídos científica/ socialmente e que valoriza a escola como um espaço “ímpar” de formação escolar do indivíduo. Por outro, alguns movimentos que lutam por uma educação mais social, que valoriza a proteção e o bem-estar do indivíduo.

Tal “disputa”, conforme observamos, não coopera para o fortalecimento de uma política pública de tempo integral de caráter nacional. Além disso, a nosso ver, essa situação também contribui para a dificuldade de diferenciação em relação às terminologias ‘tempo integral’ e ‘educação integral’, tendo em vista que tais expressões, embora parecidas, não são sinônimas.

Nesse bojo, observamos a existência de programas atualmente em nosso país que se autodenominam como de educação integral¹⁴, mas diante do fato de que a materialização dessa proposta é complexa, de existirem lógicas diversas e diferentes concepções político-pedagógicas, questionamos: será que tais ações não são na verdade de jornada ampliada?

Visto isso, para finalizar questionamos: Será que o aumento do tempo diário do aluno na escola objetivando meramente a proteção dos sujeitos, garante o desenvolvimento de uma educação integral? Sobre isso, enfatizamos que, a nosso ver, o tempo ampliado deve ser, no mínimo, qualificado com atividades e linguagens diferenciadas, mescladas e integradas ao currículo escolar para que o processo ensino-aprendizagem do aluno seja favorecido.

Referências

¹⁴Encontramos, por exemplo, nos documentos *Manual Passo a Passo* e *Série Mais Educação*, do PME essa autodenominação, mas entendemos que há, ainda, uma certa confusão, pois como está ratificado na Portaria Interministerial n.17 e no Decreto n. 7.083, do próprio programa, ele fomenta políticas de jornada ampliada.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Tradução Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 6.523, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação - Manual Passo a Passo**. Brasília, DF, 2009.

_____. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, DF, 2011.

_____. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Educação como reconstrução da experiência: uma possibilidade educativa na educação contemporânea. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 573-590, set./dez. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004a, p. 1-17.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004. Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? 2004b. p. 1-19.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Tempos e Espaços Escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro (RJ): Ponteio: FAPERJ, 2014.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GERMANI, Bernadete. **Educação de tempo integral**: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, dez. 2004.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & Tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral**: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. 2013. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

PAIVA; Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Revista Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ**. 2011. 173f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

Recebido em: 25/12/2015

Aceito em: 25/03/2016